

ESTUDIANTES DE SEGUNDA: VIOLENCIA SIMBÓLICA E IDENTIDAD DETERIORADA A NIVEL SUPERIOR

ULISES CERÓN MARTÍNEZ
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN: La violencia simbólica se ejerce de diversas maneras, pero la más efectiva es aquella en la que no permite detectar en el violentado que es tratado como tal, asumiendo su condición como normal y hasta como si fuera natural, siendo su condición producto principalmente de situaciones externas objetivas, independientes de su voluntad. Los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), que tanto a nivel bachillerato como superior ingresan en el segundo periodo de admisión en el ciclo enero-junio, experimentan la violencia simbólica y social a través de la imputación de una identidad denigrada como “alumnos de segunda” en el doble sentido de *segunda oportunidad* y

de segunda categoría, de menor valía con respecto a quienes ingresan con una trayectoria escolar ininterrumpida del bachillerato en el periodo julio-diciembre, un estigma que, producido en los procesos y las estructuras sociales externas, se incorpora bajo la forma de estructuras sociales internalizadas, asumiendo la imagen que de ellos se tiene como estudiantes devaluados, de segunda. Este problema es abordado con la propuesta bourdiana de *La economía de las prácticas sociales*, desde donde la investigación científica es teórica y empírica a la vez.

PALABRAS CLAVE: Violencia simbólica, Estigmatización, Habitus, Prácticas Sociales, Campo social.

Los insumos analíticos

Se pretende rescatar el papel de la temporalidad como factor que incide en la producción y ejercicio de violencia simbólica y social en los estudiantes que ingresan en el periodo enero-junio a los estudios superiores en la carrera de Ciencias de la Educación de la UAEH, pues por haber “perdido” un semestre son estigmatizados, denigrados social y simbólicamente de antemano, sobre todo por el cuerpo profesoral que les forma, y este estigma termina por incorporarse en las disposiciones, la *hexis* y las prácticas de los estudiantes, cuando hay factores externos que contribuyen al tardío ingreso a los estudios universitarios.

Con tres conceptos nodales, y reconvertibles entre sí, Bourdieu sustenta su teoría de lo social: *habitus*, campo y capital (2002). Bajo la noción de *habitus*, su sistema teórico rescata la dimensión subjetiva de las experiencias sociales. El *habitus* es la historia social hecha cuerpo, *hexis*, como diría Aristóteles. El cuerpo será el objeto más censurado en todas las sociedades; en él quedan sedimentadas las cicatrices de las prácticas pedagógicas de todas las experiencias sociales. Fue la *hexis grupal* la primera evidencia distintiva de denigración en el universo estudiado.

Pero como producto de las condiciones objetivas que le originan, el *habitus* tiene una estrecha vinculación con el espacio que le produce: a cada posición ocupada en el espacio social le corresponde ciertas disposiciones. Aquí es donde la noción de *campo* aparece como el intento bourdiano de rescatar las condiciones sociales externas a las que están sujetos los agentes sociales. Aunque son del mismo semestre con las mismas condiciones los grupos analizados, están posicionados en un primer y segundo periodos.

Bourdieu ve a los campos sociales como *mercados* en los que se producen, ofertan, distribuyen, invierten, pierden o consumen los bienes circulantes. El volumen, la estructura y el desarrollo en el tiempo de éstos tienden a conformar la posición a ocupar. La lógica del mercado se impone a prácticamente todos los demás campos sociales.

Los campos también son *sitios de lucha* (la pugna por ingresar a la universidad en un periodo o en otro) al ser sistemas de relaciones entre posiciones diferentes, relaciones de distancia que implican a la vez jerarquía, donde hay dominantes y dominados, herederos y recién llegados, y los que luchan por mantener el orden existente a través de la ortodoxia o pensamiento convergente, y otros que tratan de vulnerarlo por la heterodoxia o pensamiento divergente.

Pero la noción de campo como mercado y como sitio de lucha asume un matiz menos duro cuando es visto como un *espacio de juego* donde cada jugador no siente las relaciones de dominación como tales, sino que tiende a disfrutar su participación en los juegos sociales por los envites allí producidos, por las ganancias a alcanzar, juegos por los que se está dispuesto a dar la vida de ser necesario, de invertir y arriesgar lo poseído a fin de ir por más.

Bajo esta perspectiva de los campos como espacio de juego, los participantes suelen tener una distribución desigual del *sentido del juego*. Los mejor dotados de este sentido son

los que buscarán estrategias de conservación de lo conseguido (o en su caso, de lo heredado), mientras que los menos dotados de este sentido suelen ser presa de los otros. ¿Qué es lo que hace interesante a un juego? El estar dotado de una apreciación y de una valoración por él. Lo que convoca a los geómetras no es lo mismo que convoca a los filólogos. Este interés se manifiesta como *illusio* (Bourdieu, 1999), como aquello que da sentido al juego. Quien carece de esta *illusio* encontrará al campo y sus ofertas como algo vano, que no llama la atención. Los productos y los envites de los espacios sociales como juegos sólo se encuentran interesantes para quienes poseen los esquemas de percepción y de apreciación de los mismos. Los dos grupos analizados no sólo han elegido la misma carrera, sino que a la vez han sido elegidos en tanto agentes elegibles para el campo social en cuestión, donde se produce el valor social de cada uno de ellos.

Descripción del proceso. El contexto

Para comprender las razones de la estigmatización de estos estudiantes por parte de los profesores, conviene invitar al lector de las condiciones en las que opera esta práctica. El área académica de ciencias de la educación (ARACED) de la UAEH, se juega como un conjunto de subuniversos debido a su propia estructuración. En efecto, al comprender los niveles de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, hay más de una veintena de profesores de tiempo completo que atienden al área, pero que en la práctica cada nivel opera como un submundo con su propia lógica e interés particular, en ocasiones incompatibles.

Las prácticas laborales en el contexto universitario son parte de la rigidez que los profesores adscritos en la licenciatura en ciencias de la educación manifiestan con sus estudiantes como efecto de ocupar una posición social agredida. De este modo, la violencia experimentada es a la vez reproducida en sus prácticas al sancionar a los alumnos más vulnerables, quienes por diversas razones entran en el segundo periodo que apertura la UAEH a nivel bachillerato y licenciatura. Puede considerarse que las condiciones objetivas externas tienden a incorporarse como condiciones subjetivas (Bourdieu, 2005).

La metodología. Posición, disposición e identidad

Hay dos tipos básicos de violencia: física y simbólica. La primera es el recurso más abierto y directo de quien se impone a otro contra su voluntad a fin de someterle y mantenerle

bajo control. Los sistemas totalitarios tienden a fundar su orden en prácticas de violencia física. La cárcel como sanción, el asalto a mano armada, sanciones económicas, entre otros actos, son claros ejemplos de ello. Por contraste, la violencia simbólica es aquella que se ejerce sin percibirse como tal, pues se impone por medio de lo que Bourdieu (2001) llama “el poder simbólico” que no es sino

Un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el *conformismo lógico*, es decir “una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias”.

Es este orden gnoseológico el que termina por estructurar las mentes y las conciencias de los agentes sociales que ocupan los espacios sociales. Por ello, las categorías sociales, las clasificaciones, producen seres que tienden a ajustarse a las mismas, asumiendo lo que la categoría social enuncia, como resultado de la lucha de enclasmientos sociales de la que son objeto. Así es como los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UAEH que ingresan en un segundo periodo, puedan sentirse como alumnos de segunda porque así son percibidos y tratados, no porque necesariamente lo sean.

Las posiciones socialmente ocupadas en los diversos campos sociales tienden a producir ciertas disposiciones inherentes a tales sitios. Siendo los *habitus* un conjunto de disposiciones, ha de entenderse que el análisis empírico es complejo por todas las dimensiones que abarca (*ethos, aisthesis, hexis y eidos*). Por ello, en este trabajo se opta de manera más modesta hablar de *disposiciones*. El ajuste entre las posiciones objetivas y las disposiciones subjetivas es el caso más frecuente (Bourdieu, 2005), aunque también pueden producirse las de un rechazo abierto a la posición ocupada, una simulación lúdica o bien una resignación, entre las más probables. Se presentan los primeros avances de los registros estadísticos que se pretende complementar con entrevistas a informantes clave.

Con un breve cuestionario aplicado a dos grupos de 5º semestre en 2010 en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, uno que ingresó con 29 alumnos en total en el periodo enero-junio (E-J), y otro en el periodo julio-diciembre (en adelante J-D) con 31 alumnos en total, se obtuvieron los siguientes registros que se exponen de forma analítica como primera aproximación. El primero es considerado un grupo “irregular” por ingresar un semestre después de quienes lo hacen en el periodo J-D, casi tras terminar el bachillerato.

Lo primero que se puede comentar es que en el grupo E-J el 71.5 % de la población es de **género** femenino, próximo al grupo J-D que presenta el 71% de su población femenina, y el 29 % de hombres, lo que tiende a reforzar que la formación vinculada a tareas educativas, en el contexto mexicano aún es más propio de mujeres que de hombres, al menos en este caso particular.

Se les preguntó si al momento de estar terminando los estudios de bachillerato habían hecho su **elección por la Licenciatura en Ciencias de la Educación, o área afín a la educativa**. El 75 % del total del grupo E-J había considerado otras carreras distintas a la de adscripción actual. En el grupo J-D los porcentajes varían. El 41.9 % declara haber pensado en la carrera. Un 41.9% dice no haberla elegido, mientras que el 16.1% estaba indeciso. Casi el doble de los alumnos de este último grupo eligió la carrera, lo que hace que su *disposición* al juego escolar tienda a ser más *lúdica* que los del grupo E-J. Al preguntar un poco más en corto sobre el asunto, hay casos de mujeres en los que habrían optado por una ingeniería, lo que habría implicado salir de la ciudad de Pachuca para ir a otra entidad, y se les coartó familiarmente por el sólo hecho de ser mujeres.

Los estudios superiores alcanzados por los padres de estos jóvenes del grupo E-J oscila entre el 21.5 % en las madres, y 28.5 % en los padres, lo que les vuelve **pioneros escolares en estudios superiores** con respecto a éstos en más de un 70 %. Esto produce varios efectos, entre los que se puede nombrar el de la idea de “logro escolar”, o el de “prestigio social”, que permite entender un principio valorativo de los estudios superiores. En el grupo J-D el 38.2% de los padres tienen estudios superiores, y el 22.6% de las madres los han alcanzado, lo que hace que cerca del 60% de estos estudiantes sean pioneros universitarios.

El **lugar de nacimiento ocupado en la familia** puede ser entendido como una posición social llena de sentido. Ser hombre o mujer, el mayor o el menor entre los hijos, etc., son factores simbólicos que contribuyen a la producción de disposiciones específicas en los agentes sociales. De esta manera, encontramos que el 44.8% de la muestra en el grupo E-J son *hijos menores* y el 34.5 % son *hijos mayores*, a quienes les toca abrir camino y en quienes la carga de expectación y de responsabilidad tiende a ser mayor que con los otros hijos. En el grupo J-D el 41.9% son hijos menores, mientras que el 29% son hijos mayores, el 25.8% son medianos y sólo uno (3.2%) sea hijo único.

En el grupo E-J el 74.1 % declara haber **elegido esta carrera “para no perder” el año escolar**, un factor que muestra la presión que socialmente se ejerce para que las trayectorias escolares no se vean interrumpidas. Por contraste, el 45.2% del grupo D-J declara haberlo hecho por esta causa. La proporción diferencial incide en la idea de “elección propia”, por derecho propio, como se dice coloquialmente, por “gusto” más que por presión social para no perder la continuidad escolar.

Los **intentos por ingresar al bachillerato** (que es por concurso de selección por medio de un examen) por el grupo E-J es de 1 en el 92.9%, mientras que es del 100% en el grupo J-D. El 100% de los estudiantes de este último grupo **ingresó a la Licenciatura** en su primer intento (que puede ser por “pase automático” del bachillerato de la UAEH a la universidad, o por examen). En el caso del grupo E-J el 57.1% lo logró al primer intento, 25% en su segundo intento, 3.6% en su tercer intento, y 7.1% en su cuarto intento. El efecto psicológico de no haber alcanzado el ingreso a la universidad es una experiencia emocionalmente difícil de enfrentar, y el 43% del grupo E-J lleva ya esta huella, difícil de borrar, sobre todo cuando los mismos profesores se encargan de recordarles esta situación.

Bajo la intención original de detectar el problema de la presión social sobre los estudiantes a que no “pierdan” la continuidad escolar del bachillerato a la universidad, el primer cuestionario se aplicó a los estudiantes que ingresaron en el periodo E-J a la universidad a finales del periodo escolar. Después se rescató la noción de violencia simbólica y se enfocó la aplicación del instrumento en esa dirección, por lo que se hizo un ajuste de preguntas para la segunda aplicación en el grupo J-D a principios del ciclo escolar.

Una de las nuevas cosas a indagar era la percepción de los estudiantes del periodo J-D, “regulares” por definición, sobre los que ingresan el segundo periodo, E-J. Con ello en mente se propuso añadir *una pregunta de intención y una de práctica*, a fin de no confundir en el registro del instrumento una declaración de intencionalidad con las probabilidades de acción de los agentes (Bourdieu, 1984: 58). La primera tiende a rescatar su **percepción (positiva, negativa o neutral) sobre los aspirantes universitarios que no logran quedar en el primer intento y después lo hacen en el segundo periodo y quedan**. Así tenemos que el 50% de los estudiantes tienen una idea positiva de quienes hacen intentos posteriores al primero para su ingreso a la Licenciatura en Ciencias de la Educación por considerarlo como un signo de perseverancia, de constancia hacia la meta perseguida. El 23.3% de manera muy abierta poseen una idea negativa de los mismos,

por considerar que si no quedaron en su primer intento es porque son gente no dedicada o apta para la carrera. El 26.7% es neutral o no sabe qué opinar al respecto.

El contraste con la pregunta de *probabilidad de acción* fue notorio. Se les interrogó sobre la **posibilidad que ellos hubieran hecho el intento de ingresar en la universidad y no haber quedado, y cómo se sentirían con intentos subsecuentes**. Sólo el 26.3% se mantuvo con una disposición positiva (“lo habría seguido intentando pues es lo que quería”). El 63.3% declaró una actitud negativa ante esa posibilidad (“Ni lo hubiera intentado de nuevo”; “Me habría cambiado a otra carrera”; “Me hubiera dedicado a otra cosa, como trabajar”). El 10% restante fue neutral al respecto o no sabe qué habría hecho no cómo se sentiría.

Resultados y conclusiones

La ventaja de abordar la apuesta teórica de Pierre Bourdieu, tal como se ha intentado bosquejar, radica en que la perspectiva relacional por él practicada abarca la relación entre conceptos teóricos entre sí y un universo empírico particular.

Los aspirantes a los estudios universitarios en la UAEH, como todo agente social, requieren pagar una cuota de ingreso a la misma. En este caso particular se registraron las siguientes propiedades: como cuota principal, tener el certificado de bachillerato, que no es sino capital cultural institucionalizado. Por diversas razones, el certificado de bachillerato no siempre se tiene a tiempo para el ingreso inmediato. El costo social y simbólico de haber ingresado a la universidad en el periodo enero-junio, considerado como un segundo periodo escolar, inyecta una gran carga social en los estudiantes que incorporan los esquemas clasificatorios de los docentes al ser tratados como “flojos”, “desunidos”, “poco cooperativos”, etc., estigmas que terminan asumiendo en sus prácticas cotidianas. A pesar de mostrar ambos grupos respeto, responsabilidad y disposición para las sesiones, lo que hizo la diferencia entre ambos grupos fue la hexis corporal, pues los estudiantes del periodo E-J manifiestan la sanción en el cuerpo, como regañados, a diferencia de la libertad para usar el cuerpo (mayor soltura, seguridad, etc.). Las generaciones anteriores solían hablar de las mujeres divorciadas y vueltas a casar como “platos de segunda” a pesar de ejercer las mismas funciones (o hasta mejores) que las primeras esposas. Los estudiantes que ingresaron en el primer intento a la licenciatura en Ciencias de la Educación son igualmente sancionados que quienes llevan dos o más intentos. Esto es una

ocasión para ejercer en ellos la violencia social y simbólica, y es tratado aquí como un “caso particular de lo posible”, según palabras de Bachelard.

Bibliografía citada

Bourdieu, P. (1984). *El oficio de sociólogo*. México D.F., Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus Editorial.

Bourdieu, P. y W., Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.